مجله پژوهش‌نامه مبـــانی تعلیـــم و تربیـــت
سال ۶، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ۴۰-۲۱.

Journal of Foundations of Education
Vol. 6, No 2, Autumn & Winter 2017, 21-40.
DOI: 10.22067/fedu.v6i2.53863

# تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش‌وپرورش جمهوری اسلامی ایران

# A Methodological and Theoretical Analysis and Critique of the Educational Fundamental Transformative Documents of Islamic Republic of Iran

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۲۵ تاریخ پذیرش: ۹۵/۹/۲۲

رحمت اله مرزوقی[۱]، رضا عقیلی[۲]، محبوبه مهرورز[۳]

Rahmatollah Marzoghi, Reza Aghili, Mahboobe Mehrvarz

**چکیده**

هدف اصلی پژوهش، تحلیل و شناسایی رویکردهای روش‌شناختی، مفهوم شناختی و ساختاری حاکم بر اسناد تحول بنیادین سیستم آموزش‌وپرورش ایران می‌باشد. به منظور دستیابی به این هدف، از روش تحلیل مضمون با رویکرد کیفی بهره گرفته شد. به منظور گردآوری داده‌ها و شناسایی مضامین، مبانی نظری سند تحول، سند بنیادین و برنامه درسی ملی موردبررسی قرار گرفتند و مفاهیم و مضامین آن شناسایی و کدگذاری شدند. بر اساس نتایج به دست آمده، اسناد سه‌گانه تحول بنیادین شامل سه مفهوم سازمان دهنده: مفهوم شناختی، روش‌شناختی و ساختاری برنامه درسی ملی با سی‌وسه مضمون پایه می‌باشند. یافته‌ها نشان داد که اسناد تحول بنیادین (یعنی مبانی نظری سند تحول، سند تحول و برنامه درسی ملی)، از نظر انسجام مفهوم شناختی، روش‌شناختی و ساختاری فاقد ارتباط و سنخیت مضامینی هستند..

**واژه‌های کلیدی**: انسجام مفهوم شناختی، نقد روش‌شناختی، ساختار برنامه درسی، سند تحول بنیادین

**Abstract**

The aim of this study is to analysis and identify the methodological, conceptual and structural approaches to the fundamental transformative documents of Iranian general education system. To achieve this goal, a thematic method with a qualitative analysis approach was used, in order to gather the data and identify themes, theoretical foundations of transformation document, fundamental document and national curriculum were analyzed and its conceots and themes were identified and coded. Based on the results, the triple documents of fundamental transformative contains three concepts of organizer: conceptual, methodological and structural national curriculum whith thirty-three basic themes. The results showed that the fundamental transformative documents, (means theoretical foundations of transformation document, transformation document and national curriculum), according to methodological and structural, are lacking of coherenc.

**Keywords:** conceptual cohesion, methodic analsis, curriculum structural, fundamental transformative document.

۱. استاد دانشگاه شیراز، rmarzooghi@rose.shirazu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز، Rezaaghili48@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز، mehrvarzmahboobe66@yahoo.com

**مقدمه**

تدوین اسناد توسعه و تحول در حوزه‌های مختلف به ویژه در حوزه سرنوشت‌ساز و خطیر تعلیم و تربیت، امری بسیار ارزنده و ارزشمند است که با بذل مساعی و تلاش‌های فراوان موردتوجه نظام آموزش‌وپرورش عمومی کشور قرارگرفته است. اما همواره در تدوین و طراحی اسناد، نقدها و تحلیل‌هایی وجود دارد که لازمه توسعه و تکمیل آن‌هاست. مقوله ترمیم اسناد و تحول بنیادین آموزش‌وپرورش با عنوان «نحوه ترمیم و به‌روزرسانی سند تحول بنیادین» موردتوجه قرارگرفته است. به‌گونه‌ای که فرآیند ترمیم سند در افق چشم‌انداز در بازه‌های پنج‌ساله از تاریخ تصویب آن و مطابق با بنیان‌های نظری سند ملّی، رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی پس از تصویب شورای عالی آموزش‌وپرورش و تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی باید موردتوجه قرار گیرد. باوجوداین، باید گفت که کارآمدی نظام‌های تعلیم و تربیت به دلیل وابستگی آن‌ها به شرایط زمانی، فلسفی و اجتماعی نیازمند انطباقی عالمانه و خردمندانه با فلسفه تربیتی جامعه، شرایط، تغییرات و نیازهای جاری جوامع است. به همین دلیل، اگر نظام‌های تربیتی بخواهند کارآمدی خود را حفظ کند، باید آرمان‌ها، هدف‌ها، اصول و روش‌های خود را از حالت ایستا و رکود خارج نموده و با دگرگونی شرایط کنار آیند. در غیر این صورت، محکوم به شکست و ناکارآمدی خواهند بود (Bagheri, 2002). علاوه براین، نوع رویکرد، نگرش و ارزش‌های اجتماعی به طور مستقیم بر تعلیم و تربیت افراد جامعه تأثیرگذارند. اگر در جامعه‌ای نظام ارزش‌ها مبتنی بر دین باشد، به دنبال آن نظام تربیتی نیز پیرو ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های برآمده از آن خواهد بود. به‌عبارت‌دیگر، نظام ارزش‌های دینی جهت‌گیری و مسیر کلی نهادهای تربیتی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل در جامعه‌ای مانند ایران به عنوان یک جامعه دین‌گرا، نهادهای تعلیم و تربیت آن باید بر اساس فلسفه تربیتی دینی موردنظر برنامه‌ریزی و هدایت شوند تا امکان تحقق هدف‌های موردنظر فراهم شود. ضرورت انجام این امر به ویژه بعد از پیروزی و تداوم معجزه‌آسای انقلاب اسلامی دو چندان می‌باشد؛ چراکه هماهنگی و همسویی حرکت مجموعه عظیم، گسترده و پیچیده نهادهای تعلیم و تربیت به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی با آرمان‌ها و هدف‌های متعالی انقلاب اسلامی امری بسیار لازم و حیاتی است تا بدین وسیله زمینه و بستر مناسب برای تحقق «انقلاب تربیتی» همسو با انقلاب کلان در سایر عرصه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و مانند آن فراهم شود. لذا با توجه به ضرورت‌ها و تأکید مسئولان عالی نظام به ویژه رهبری معظم انقلاب و با تلاش‌های بسیار گسترده، فلسفه تعلیم و تربیت عمومی در جمهوری اسلامی ایران با عنوان «اسناد تحول بنیادین» به منظور ارائه طرحی سازمان‌یافته و راهبردی در جهت ایجاد تحول در ساختار نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی تدوین گردید.

چراکه اغلب بر این نکته مهم تأکید می‌شد که آموزش‌وپرورش کنونی کشور ساخته و پرداخته فکر ما و برنامه‌های ما و فلسفه ما نیست، بنای کار بر آن فلسفه‌ای نبود که امروز به دنبال آن فلسفه هستیم The statement of our (Supreme Leader Imam Khamenei, 2007). بدیهی است اسنادی که در حوزه‌های گوناگون برای ایجاد تحول در ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی تدوین و طراحی شده‌اند، ضمن برخورداری از نقاط قوت فراوان و ارزنده، نقص‌ها و ضعف‌هایی دارند که در بازنگری و تکمیل باید موردتوجه قرار گیرند. لذا، در این مطالعه اسناد سه‌گانه تحول بنیادین شامل مبانی نظری سند تحول، سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی در پاسخ به این سؤال که رویکرد روشن شناختی در تدوین مبانی نظری سند تحول بنیادین کدام است؟ انسجام نظری و مفهوم شناختی مبانی نظری سند تحول بنیادین چگونه است؟ و انسجام مفهوم شناختی و ساختاری برنامه درسی ملّی چگونه است؟ موردبررسی قرار گرفتند.

## مروری بر شواهد موجود

مصدق در مقاله‌ای به نبود ارتباط مناسب بین فلسفه و راهبرد، نبود انسجام مبانی، نبود ارتباط صحیح بین چشم‌انداز و هدف‌های کلان و عملیات و رویکرد متمرکز اشاره کرده است (Mosadegh, 2012). در همین راستا پژوهشی برطرف سازی نقاط ضعف سند تحول بنیادین را با داشتن تصویری جامع از ارتباط بین زیر نظام‌ها، اولویت‌بندی کردن مفاد سند تحول بنیادین، توجه به همه انواع تربیت بر اساس ابعاد و ساحت‌های وجودی متربیان و غیره دسته‌بندی می‌نماید (Isapoor, 2015). صفاری حیدری و حسین نژاد با نگاهی انتقادی به سند تحول بیان داشته‌اند که این سند بیش از اندازه بر عنصر ایدئولوژیکی دین پای فشرده و درنتیجه بیش از هر چیز نه به دنبال آزادسازی معنوی دانش آموزان بر پایه تعالیم عمیق اسلامی، بلکه همچون هر ایدئولوژی دیگری در پی برآوردن نیاز به تسلط، از طریق ساختن هویت است (Safar heidari & Hosein nejad, 2014.). در پژوهشی با عنوان «تحلیل سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش از نظر میزان اهمیت به یادگیری سازمانی»، ضرورت دستیابی به هدف‌های سند تحول بنیادین نیازمند تجدیدنظری کلی در سیاست‌های اجرایی آموزش‌وپرورش تلقی شده است (Peyravani Nia & Peyravani Nia, 2014). با توجه به اهمیتی که این سند در زمینه‌های گوناگون علمی و تربیتی کشور دارد و می‌توان از آن به عنوان راهنمای مسیر زندگی تعلیم و تربیت یک کشور نام برد، باید به طور موشکافانه و عالمانه موردنقد و بررسی قرار گیرد تا هرگونه ابهام یا اشکالی در آن احساس می‌شود، برطرف شود.

## مبانی سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش

به نظر می‌رسد که از منظر ایجاد دگرگونی‌های اساسی بود که در عنوان اسناد تحول بنیادین تعلیم و

تربیت کشور از دو واژه تحول و بنیادین استفاده شد. واژه تحول در زبان فارسی معادل «دگرگون شدن» و «از حالی به حال دیگر در آوردن» و یا منقلب شدن است. لذا با توجه به اینکه در زبان عربی واژه تحول معادل تطور و آن هم به معنای دگرگونی و منقلب کردن است، می‌توان گفت امر تحول نیازمند ایجاد تغییر یا انقلاب کلان و بنیادی در یک حوزه یا قلمرو معین می‌باشد. کاربرد واژه تحول توأم و همراه با واژه بنیادین در اسناد بر ایجاد تغییرات بنیادی، اساسی، ساختاری، شکلی، برنامه‌ای و محتوایی نظام آموزش پرورش کشور دلالت دارد؛ اموری که از ضرورت‌های تحول تلقی می‌شوند. به‌عبارت‌دیگر، در بطن مفهوم تحول چند نکته قابل تأمل است، نخست، تحول ناظر به ایجاد تحولات سیاسی و بنیادی است. دوم، تحقق این امر نیازمند طرح و برنامه است. سوم، ایجاد تحول نیازمند فراهم آوردن بسترها و امکانات لازم و نیز فراهم آوردن شرایط و ضرورت‌های مرحله انتقال از نظام پیشین به نظام جدید است (Marzooghi, 2016). دراین‌باره به طور خلاصه می‌توان گفت که تحول باید در فلسفه، نظریه، الگو، نظام، برنامه‌ها، روش‌ها و تمامی عناصر کلی و کلان از یک‌سو و جزئی و خرد از سوی دیگر تبلور و تجلی پیدا کند. به همین دلیل ایجاد چنین تحول عظیم و خطیری نیازمند تدوین یک طرح کلان، هدفمند و نظام‌مند می‌باشد. به طور نمونه، در چنین طرح تحولی یکی از محورهای اساسی و مهم، ایجاد تحول در نوع سیستم یا نظام تربیتی ازجمله نظام برنامه‌ریزی درسی است. لذا نمی‌توان به ساختار متمرکز باور داشت و آن را در برنامه‌های تحول مورد تأکید آشکار یا ضمنی قرار دارد و آنگاه از تحول سخن به میان آورد؛ زیرا ایده‌های تمرکز و عدم تمرکز در بسیاری موارد در تضاد و تقابل با یکدیگر قرار دارند. علاوه براین، تحول امری تدریجی، زمان‌بر و زمانمند است و در حوزه تعلیم و تربیت معمولاً نمی‌توان از انقلاب‌های تربیتی سخن به میان آورد، بلکه باید از تحول در معنای تدریجی آن سخن گفت. از این رو، طرح این پرسش که تحول باید از کجا، چگونه و طی چه مراحلی انجام شود، مهم و اساسی است (Marzooghi, 2016).

ازجمله موضوع‌ها و مقوله‌های مهم در بسترسازی برای ایجاد تحول، توجه به مقوله فرهنگ حاکم بر تعلیم و تربیت است. از این منظر ایجاد تحول در آموزش‌وپرورش جامعه ما نیازمند یک انقلاب فرهنگی است؛ زیرا بدون تغییر در دیدگاه‌ها، رویکردها، بینش‌ها و نگرش‌ها، امکان برداشتن گام‌های متقن و محکم در عرصه تحول وجود نخواهد داشت؛ مقوله‌ای که در طرح کلان تحول تعلیم و تربیت کشور توجه بایسته‌ای به آن نشده است. از این رو، در این مقاله اسناد سه‌گانه تحول بنیادین شامل مبانی نظری سند تحول، سند تحول و برنامه درسی ملّی از منظر روش‌شناختی، نظری و محتوایی موردنقد و ارزیابی قرارگرفته تا دستاوردهای آن در بازنگری و تکمیل اسناد مذکور موردتوجه قرار گیرد.

## روش

برای انجام این پژوهش از روش تحلیل مضمون[1] استفاده شده است (Creswell, 1999). تحلیل مضمون، روشی برای شناسایی، تحلیل و گزارش مضامین در داخل داده‌هاست که حداقل می‌تواند مجموعه داده‌ها را به تفصیل سازمان‌دهی و توصیف نماید و فراتر از آن، جنبه‌های مختلف موضوع پژوهش را تفسیر کند (Creswell, 2013). تحلیل مضمون دارای مراحلی است که الزاماً یک فرایند خطی نبوده و بیشتر حالت بازگشتی دارد و نیازمند حرکت‌هایی رو به عقب و جلو در سراسر مراحل تحلیل می‌باشد. با توجه به اینکه بیشتر مضامین استخراج شده به بخش مبانی اسناد تحول بنیادین آموزش‌وپرورش مربوط می‌شوند، رویکرد تحلیل کیفی در این پژوهش با عنوان«تحلیل مضمون تعدیل شده مبتنی بر تحلیل اسناد تحول براساس رویکردهای سه‌گانه مفهوم شناختی، روش‌شناختی و ساختاری برنامه درسی» معرفی می‌شوند که مراحل آن عبارتند از:

۱) مرور و بررسی منابع پژوهش: در این مرحله براساس اسناد تحول بنیادین و برنامه درسی ملی و سایر منابع مرتبط، ذهنیت اولیه نسبت به کلیت موضوع برای پژوهشگر شکل گرفت و طبق نظر خبرگان، اساتید و کارشناسان، منابع قابل استناد و مرتبط در فرایند تحلیل کیفی لحاظ شدند.

۲) استنباط مفاهیم و پیام‌های مرتبط از تفسیر متون برگزیده: در این مرحله به منظور کدگذاری تمامی مفاهیم مرتبط با موضوع پژوهش و سهولت بازیابی و پردازش اطلاعات، مضامین فرعی و اصلی شناسایی شدند. سرانجام ترسیم نقشه مضمون پژوهش وارد نرم‌افزار تجزیه و تحلیل داده بنیاد[2] شد. پس از انجام کدگذاری داده‌ها و مقابله اولیه آنها، فهرستی از داده‌های مختلفی که در میان مجموعه داده‌ها شناسایی شده تهیه شد. به‌بیان‌دیگر، پس از انجام کدگذاری و مقوله‌بندی با روش تحلیل مضمون به شناسایی مضامین سازمان دهنده، فراگیر و پایه پرداخته شد.

۳) تبدیل پیام‌های تفسیری به مضامین اصلی و فرعی؛ در گام سوم با مرور و تدبر در پیام‌های استخراج شده در گام دوم توأم با موردتوجه قرار دادن موضوع پژوهش، پیام‌ها خلاصه شدند و ضمن یکسان‌سازی مجموعه مضامین مشابه، همگونی مفاهیم مستخرج متناسب افزایش یافت و امکان شناسایی مضامین مرتبط و همگون فراهم شد.

۴) اختصاص عناوین مفهومی به مضامین اصلی و فرعی: مرحله مهم بعدی فرایند کدگذاری تخصیص عناوین برای هر یک از مفاهیم می‌باشد. در این مرحله با استفاده از کدگذاری باز، محوری و گزینشی

---
1.Content Analysis
1.Qsr Nvivo

سرانجام سی‌وسه مضمون اصلی و فرعی شناسایی شدند. این فرآیند حاصل مقایسه مستمر مضامین و جریان رفت و برگشت متعدد بین آنها بود که حداقل هریک از مضامین هفت بار موردبررسی قرار گرفتند.

۵) ثبت یادنوشت‌ها: در جریان کدگذاری، مضامین یادداشت‌های نظری و قضایایی که بیانگر ارتباط بین مضامین اصلی با یکدیگر (به منظور ایجاد ارکان اصلی و فرعی الگوی پژوهش)، مضامین فرعی با یکدیگر (به منظور ایجاد مضامین اصلی) و نیز مضامین اصلی و فرعی (به منظور ایجاد ارتباط سلسله مراتبی عناصر مضامین) بودند، ثبت شدند.

۶) بهبود عناوین و محتوای مضامین اصلی و فرعی: به منظور بهبود، تکمیل و اصلاح مضامین اصلی و فرعی و مفاهیم مرتبط (اعتبارسنجی کیفی مبتنی بر اجماع)، ضمن استفاده از فن دلفی (سه مرتبه) نظرات برخی اساتید و صاحب‌نظران به ویژه در زمینه میزان توافق و افتراق بین مضامین شناسایی شده، اعمال گردید.

۷) ارائه الگوی مفهومی: مضامین سازمان دهنده و پایه در قالب سه رویکرد اصلی طبقه‌بندی شدند. نقشه مفهومی نهایی پژوهش را با توجه به تشابه‌ها و تفاوت‌های بین مضامین فرعی (خروجی نرم‌افزار) ترسیم شد که شامل سی‌وسه مضمون سازمان دهنده و پایه بودند. جدول (۸) مضامین سازمان دهنده[1]، پایه[2] و فراگیر[3] اسناد تحول بنیادین را به طور خلاصه نشان می‌دهد.

**جدول ۱: مضامین سازمان دهنده، پایه و فراگیر اسناد تحول بنیادین**

| مضمون فراگیر | مضمون سازمان دهنده | مضمون پایه |
|---|---|---|
| **اسناد تحول بنیادین آموزش‌وپرورش** | **نقد انسجام تئوریک و مفهوم شناختی** | رویکرد شیعی |
| | | فلسفه امامت |
| | | رویکرد عقل مدارانه |
| | | تربیت ضمنی |
| | | تبیین،توصیف و تجویز |
| | | مبانی دینی |
| | | فطرت الهی |
| | | مبانی فلسفی |

1.Organizing Themes
2.Fundamental Themes
3.Pervasive Themes

| | | |
|---|---|---|
| | | جامعه‌شناسی فلسفی |
| | | قضایای فلسفی |
| | | بنیان‌های دینی و فلسفی |
| | | هویت محوری |
| | | ماهیت سیاسی- حقوقی |
| | | حب و عشق الهی |
| | | تعریف دین‌داری |
| | | حیات طیبه |
| | | سبک زندگی |
| | | فرآیند تربیت |
| | | تربیت رسمی |
| **اسناد تحول بنیادین آموزش‌وپرورش** | **نقد مفهوم شناختی و ساختاری برنامه درسی ملی** | نظام‌های تربیتی |
| | | تمرکززدایی |
| | | غیرمتمرکز |
| | | متمرکز |
| | | الزامی- تجویزی |
| | | تمرکزگرایی |
| | | نیمه‌متمرکز |
| | | ارشادی- رهنمودی |
| | | برنامه درسی ملی |
| **اسناد تحول بنیادین آموزش‌وپرورش** | **نقد روشی و روش‌شناختی** | پارادایم تحقیقاتی |
| | | رویکرد روش‌شناسی |
| | | چیستی/چرایی/چگونگی |
| | | تحقیقات بنیادی- راهبردی |
| | | نگاه فلسفی انتقادی |

## یافته‌های پژوهش

**جهت‌گیری روش‌شناختی و روش شناسانه مبانی نظری سند تحول بنیادین کدام است؟**

در سند مبانی نظر تحول بنیادین چنین آمده است که این مطالعه از نوع تحقیقات بنیادی راهبردی است. رویکرد اصلی آن بررسی انتقادی نظریه‌های مطرح شده در علوم تربیتی و ترکیب و تلفیق یافته‌های

این تحقیقات به صورت سازگار با مبانی و ارزش‌های اسلامی و دارای انسجام درونی است ( The theoretical foundations of fundamental transformation, 2010, PP. 411-412).

در بخش دیگری از سند آمده است که «به بررسی و نقد تطبیقی مهم‌ترین دیدگاه‌های مطرح شده در زمینه تبیین فلسفی ناگزیر بوده‌ایم.» ( The document of fundamental transformation of education in Islamic Republic of Iran, 2012, p16)، اما بهتر بود با نگاهی «فلسفی- انتقادی[1]» به وضع موجود فرآیند تربیت و تحلیل نظری آسیب‌های اساسی آن، به ویژه درخصوص مسائل علمی و چالش‌های نظام فعلی تربیت رسمی کشور، تبیینی از چیستی، چگونگی و چرایی تربیت را با توجه به این آسیب‌ها ارائه می‌کردیم (Marzooghi & Heidari, 2016). احتمالاً باید گفت که تأکید بر تنوع روش‌شناختی در تدوین اسناد از منظر مؤلفان سند آن است که نمی‌توان روش‌شناسی را فقط در محدوده یکی از رویکردهای پژوهشی رایج در حوزه فلسفه تربیت تعبیه نمود، همچنان‌که نمی‌توان برای تدوین مصادیق متنوع فلسفه تربیت، روش‌شناسی واحدی را در نظر گرفت. بنابراین، چنین بیان شده است که محصول تلاش خود را در زمینه تبیین چیستی، چرایی و چگونگی و به شکل‌های گوناگون در معرض نقد و بررسی جمعی از صاحب‌نظران تربیتی و محققان فلسفه تربیت قرار دادیم و با دریافت بازخوردهای انتقادی ایشان نسبت به محصول این تلاش، درصدد اصلاح تدریجی و متناوب آن براساس این نظرات ارزشمند برآمده‌ایم تا در حد امکان به نوعی همفکری و توافق نسبی میان تلاش فکری خود، با نظرات مختلف مطرح شده دراین‌باره دست یابیم (Marzooghi, 2012).

بر اساس دیدگاه‌های مطرح شده می‌توان گفت که مؤلفان تدوین سند مبانی نظری تحول بنیادین خود را مقید به نوع خاصی از پارادایم‌های تحقیقاتی متداول ندانسته‌اند و احتمالاً بر این باور بوده‌اند که تولید این‌گونه نظریه‌ها یا فلسفه‌های تربیتی به قاموس و کسوت روش‌شناسی خاصی درنمی‌آید (Naghibzadeh,1995)، درحالی‌که به زعم کروتی، انجام هر پژوهشی دست‌کم نیازمند پاسخ به چهار پرسش مربوط به نوع معرفت‌شناختی در معنای تعیین دیدگاه نظری حاکم بر نظریه دانش (نظر عینی‌گرایی، ذهنی‌گرایی و مانند آن)، تعیین دیدگاه نظری یا موضع فلسفی (تعیین زیربنای روش‌شناختی مانند اثبات‌گرایی، تفسیرگرایی، نظریه انتقادی)، روش‌شناسی مطالعه (شیوه پژوهش مانند مطالعه کمی، کیفی، ترکیبی) و شیوه‌های انجام پژوهش (مانند پرسشنامه، مصاحبه، گروه کانونی، اشباع نظری) است ( Crotty, 1998 ). بر اساس اظهارات مطرح شده در مبانی نظری سند درخصوص رویکرد پژوهشی، به نظر می‌رسد

---

1. Philosophical-Critical

مؤلفان ضمن تأکید و اتکا بر نوعی استغنای روش شناسانه، از روش‌های گوناگون تطبیقی، انتقادی، ترکیبی به نحو غیرنظام‌مند و مکمل استفاده کرده‌اند که البته حکایت از نوعی التقاط و اغتشاش روش شناسانه و ابهام جدی در تدوین روش‌شناختی مطالعات دارد؛ چرا که در تدوین مبانی نظری سند مشخص نشده است که کدام یک از پارادایم‌های متداول پژوهشی (کمی،کیفی یا ترکیبی) استفاده شده است. همچنین در ملاحظات روش‌شناختی تدوین سند ملی، بر انجام نوعی تحقیقات بنیادی راهبردی با لحاظ کردن افق راهبردی به منظور فراهم ساختن زمینه علمی لازم برای حل مسائل جاری تأکید شده است( The theoretical foundations of fundamental transformation, 2010, 411). اما مشخص نیست که منظور تحقیقات بنیادی راهبردی و افق راهبردی در حل مسائل چیست؟

در جمع‌بندی پاسخ‌گویی به پرسش اول باید اذعان نمود که تدوین مبانی نظری سند تحول بنیادین از حیث پارادایم[1] و رویکرد روش‌شناختی[2] مبتنی بر چارچوب روش‌شناختی و راهبرد خاص و مدونی نیست و پاسخ نظام‌مندی بر اساس اطلاعات موجود مرتبط با مفروضه‌های روش‌شناختی روشمند در اسناد وجود ندارد. امری که باعث شده تا با وجود تلاش‌ها و دستاوردهای ارزنده اسناد تحول، از ارزش و اعتبار علمی و روش‌شناختی این اسناد به شدت فرو کاسته شود. به همین دلیل می‌توان گفت که سند مبانی نظری از لحاظ «اعتبار علمی و روش‌شناختی» با کاستی‌های بنیادی مواجه است. لذا در معرض نقد جدی غیرقابل دفاع از نظر روش‌شناختی قرار دهد. ضمن اینکه، این نوع کاستی‌ها، ضعف‌ها و ابهامات اساسی و جدی روش‌شناسانه نیز در تدوین سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملّی به وضوح یافت می‌شود.

**انسجام نظری و مفهوم شناختی مبانی نظری سند تحول بنیادین چگونه است؟**

در خصوص نقد مبانی نظری سند از لحاظ مفهوم شناختی این پرسش اساسی مطرح است که انسجام مفهوم شناختی یا نظری مبانی نظری سند تحول چگونه است؟ در پاسخ به این پرسش در سند مذکور چنین آمده است که «در حوزه تبیین بنیان‌های دینی، فلسفی و علمی از نظر مفهوم شناختی و تحقیقات نظری چند مطالعه تحت عنوان تدوین بنیادهای دینی و فلسفی، تدوین بنیان‌های روان‌شناختی، تدوین بنیان‌های جامعه‌شناختی و تدوین چهارچوب فلسفی و دینی صورت گرفته است.» ( The theoretical foundations of fundamental transformation, 2010, P. 410).

در سند مذکور چنین آمده است که «منظور از آموزه‌های وحیانی اسلام کلیه گزاره‌های توصیفی و تجویزی مأخوذ از متون اسلامی و سنت پیامبر و ائمه اطهار و معارف اصیل اسلامی به معنای بیانات تفسیری

1. Paradigm
2. Methodological Approach

و تبیینی عالمان اسلام‌شناس درباره تعلیم و تربیت دینی است.» ( The theoretical foundations of fundamental transformation, 2010, P. 37) ، اما مشخص نشده است که چگونه مقوله‌ها و شبکه‌های موضوعی وسیع و مهم مفاهیمی چون تبیین، توصیف، تجویز، تفسیر، چیستی، چرایی و چگونگی به لحاظ مفهومی و روش‌شناختی با یکدیگر تلفیق یا از یکدیگر تفکیک شده‌اند. چنانکه ملاحظه می‌شود، در این تعاریف مبانی دینی تربیت و مبانی فلسفی تربیت هم‌معنا هستند و این تعاریف نیز به اشکال اساسی مبانی دینی به نحو نسبتاً واضحی از مبانی فلسفی در معنای عام آن و همچنین از مبانی فلسفی دینی قابل‌تفکیک‌اند. این تلقی مشکل دیگری نیز ایجاد نموده است که نوعی حاکمیت «نگاه فلسفی[۱]» بر متون اسلامی را تلقین و تأکید می‌کند. به همین دلیل، مبانی دینی را مجموعه قضایای مدلل (فلسفی) دانسته‌اند. درحالی‌که در مبانی دینی تربیت به بیان توصیف‌هایی درباره انسان به عنوان موضوع تربیت به طور خاص پرداخته شده است. در-خصوص هر سه حوزه چیستی، چرایی و چگونگی تربیت نیز از واژه تبیین استفاده شده است که البته دلالت-های روش‌شناسانه خاصی را می‌طلبد.کاربرد مفهوم تبیین، مبین نوعی رویکرد مطالعاتی ترکیبی با عنوان روش متوالی (کمی به کیفی) است که از منظر روش‌شناسی در حوزه روش‌شناسی پژوهش‌های ترکیبی قرار می‌گیرد.

در مبانی نظری سند تحول، انواع مبانی از سنخ قضایای فلسفی و مدلل یا مبانی اساسی تربیت، مبانی مبتنی بر گزاره‌های توصیفی، تبیین و تجویزی که از علوم مختلف سرچشمه می‌گیرند و مبانی مبتنی بر گزاره‌های تجویزی (با ماهیت سیاسی و حقوقی) اشاره شده‌اند ( The theoretical foundations of fundamental change in the system of formal education in Islamic Republic of Iran,2012). در این رابطه مشخص نشده است که این نوع طبقه‌بندی بر اساس کدام مبنای مستند و علمی و یا مدلل صورت گرفته است.

در مبانی نظری سند تحول، انسان به عنوان موجودی دارای فطرت الهی (معرفت و گرایش اصیل نسبت به خداوند) توصیف شده است. در این خصوص ذکر چند نکته ضروری است. نخست آنکه در یک تعریف و تلقی ترکیبی، فطرت از جنس معرفت و گرایش به صورت توأمان توصیف شده است. اگر این برداشت مورد تأکید باشد، لازم است روش‌های ناظر به پرورش هر یک از ابعاد معرفتی و گرایشی مذکور دست‌کم به صورت جدا یا توأم موردتوجه قرار گیرد. این مشکل به این دلیل است که در اسناد تحول به

3. Philosophical View

ویژه مبانی نظری سند تحول، به عنوان مبانی نظری و سنگ بنای تدوین سایر اسناد، مطالعات توصیفی انسان-شناختی به عنوان مبانی تعلیم و تربیت اسلامی به نحو مطلوب موردتوجه قرار نگرفته است. در این خصوص عدم توجه به مقوله دل یا قلب یا نفس در سطوح سه‌گانه امّاره، لوامه و مطمئنه ازجمله این موارد می‌باشند (Marzooghi,2015).

بر اساس شواهد موجود در اسناد می‌توان استنباط کرد که رویکرد حاکم بر تدوین مبانی نظری و اسناد تحول، یک رویکرد فلسفی و عقل‌مدارانه است. هرچند بر جهت‌گیری فطرت‌گرایانه در برخی موارد تأکید می‌شود. در این رابطه نامشخص بودن مواضع کلی اسناد و ابتناء آن‌ها به یک رویکرد تربیتی، روشن و حاکی از نامتعین بودن رویکرد نظری است. در مبانی نظری چنین آمده است که «به جای مفهوم نفس، مفهوم هویت «محور فرآیند» موردتوجه قرارگرفته است.». به سخن دیگر، برخلاف علمای اخلاق که موضوع اخلاق را نفس تعریف کرده‌اند، در اینجا هویت متربی به منزله موضوع فرآیند تربیت در جنبه فردی و اجتماعی آن موردنظر است (Marzooghi,2013).

در تعریف مبانی انسان‌شناختی سند نیز ابهام‌ها و کاستی‌هایی وجود دارد. در مبانی نظری چنین آمده است که «مبانی انسان‌شناختی آن دسته از گزاره‌های توصیفی تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان که از متون معتبر اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوطه تعریف انسان در فلسفه اسلامی استخراج شده است.» ( Amid,1995 ). در تحلیل این برداشت باید گفت که نخست، مقوله توصیف از مقوله تبیین به لحاظ مفهومی و روش‌شناسی متفاوت است و نمی‌توان این دو را هم‌معنا تلقی کرد، مگر آنکه در نوشتار مذکور نوعی تسامح لفظی یا لفظ‌پردازهای شعارگونه نادقیق صورت گرفته باشد. دوم، گزاره‌های توصیفی مرتبط با حقیقت وجودی آدمی و به‌بیان‌دیگر درباره هویت انسان می‌باشد. سوم، مبانی انسان‌شناختی دینی از متون اسلامی مأخوذ می‌شوند و به ضرورت ارتباطی با تعریف انسان از منظر فیلسوفان مسلمان ندارد. در مبانی نظری سند درخصوص ابعاد و لایه‌های هویت چنین آمده است که هویت آدمی دارای دو جنبه فردی و جمعی است که شامل لایه‌های متعددی (مانند هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنبشی حرفه‌ای و خانوادگی) می‌شود و چنان‌که گذشت همه این ابعاد و لایه‌ها باید به طور ترکیبی و یکپارچه و متعادل بر اساس نظام معیار اسلامی تکوین و تحول یابند. درحالی‌که این بیان نیز از دقت کافی برخوردار نیست؛ زیرا مبنای این نوع تقسیم‌بندی لایه‌ها و یا انواع هویت‌ها مشخص نیست. معلوم نیست که به طورنمونه چه تفاوتی بین انواع هویت انسانی و هویت دینی (مذهبی) وجود دارد. انواع هویت‌ها از منظر متون اسلامی در قالب دو پارادایم هویت الهی و غیر الهی قابل‌تقسیم است و هر یک نیز شامل انواع متعددی از هویت‌های

فردی معطوف به پارادایم‌های مذکور می‌باشد (Marzooghi,2015).

علاوه براین، بحث هویت دارای دلالت‌های «تربیت پژوهانه» فراوانی است که لازم است در بررسی مقوله انواع هویت مدنظر قرار گیرد، امری که در اسناد تحول موردتوجه قرار نگرفته است. در مبانی نظری سند تحول بنیادین، تعریف و برداشت معینی از مفهوم «نظریه» مطرح نشده است. به‌عبارت‌دیگر، مشخص نیست که منظور از نظریه چه نوع نظریه‌ای است؛ آیا مقصود نظریه هنجاری، نظریه توصیفی، نظریه تبیینی، کاربردی، عملی یا دکترینی است؟ آیا مؤلفان سند ماهیتی «هست گونه» یا ماهیتی «باید گونه» برای نظریه قائل‌اند؟ آنچه واضح است و شواهد مکتوب و مندرج در سند نشان می‌دهد، مفهوم و معنای نظریه بر اساس مباحث مطرح شده در سند تحول، یک معنای هنجاری یا آموزه‌ای دارد، درحالی‌که در سند مذکور حدود و ثغور معنای نظریه ابهام دارد. همچنین، دو نوع فلسفه تربیت اسلامی یعنی فلسفه عمومی تعلیم و تربیت اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به صورت کلی موردتوجه قرارگرفته است. در هر دو فلسفه تأکیدها و استلزام‌های موردنظر «رویکرد شیعی» در حاشیه قرارگرفته و صرفاً به عنوان منبع ثانوی آن هم بیشتر در فهم معتبر دینی موردتوجه قرارگرفته است. در این خصوص چند نکته اساسی قابل ذکر است. نخست، منظر تفکر شیعی در نظام اسلامی از تمام جوانب خواه در نظام‌های کلان و خرد اجتماعی سیاسی، اقتصادی و تربیتی آن، مبتنی بر فلسفه امامت – امت است. به‌عبارت‌دیگر اصلی‌ترین و اصولی‌ترین نامی که از این منظر شایسته نظام تعلیم و تربیت اسلامی می‌باشد، آن است که آن را مکتب تربیتی یا مدرسه اسلامی «امامت» بنامیم. مراد آن است که به عنوان یک رویکرد و جهت‌گیری حاکم بر فلسفه اسلامی مبتنی بر رویکرد تفکر شیعی در نظر گرفته شود، نه اینکه تنها به آن اشاره کلی شود و دلالت‌های آن در فلسفه تربیتی اسلامی مبتنی بر رویکرد شیعی موردنظر قرار نگیرد.

درجایی دیگر سخن از جامعه صالح به عنوان بُعد اجتماعی تحقق حیات طیبه اسلامی سخن به میان می‌آید. اما باید اذعان کرد که حیات طیبه تنها یک سبک زندگی فردی و اجتماعی نیست، بلکه دارای سبک‌های زیاد و متنوعی است که می‌تواند مبتنی بر سبک زندگی حکیمانه در جامعه اسلامی حکمت–محور[1]، سبک زندگانی فطرت– محور[2] و مانند آن تعریف و تبیین شود (Marzooghi,2015).

همان‌گونه که ملاحظه شد، در مبانی نظری سند تحول «تعریف دین‌داری» بیشتر بر پایه عقلانیت مطرح شده است، اما مسلم آن است که در قرآن کریم دین‌داری بیشتر برپایه فطرت بنا نهاده شده است.

1. Wisdom Center
2. Nature Center

علاوه براین، نهایت دین‌مداری از دیدگاه قرآن کریم «حب و عشق الهی» است آن هم به واسطه دل یا قلب مورد تأکید قرارگرفته است[۱] (Quran).

به طورکلی، نادیده انگاشتن مفاهیم و جهت‌گیری‌های اساسی موردنظر باعث شده تا مبانی نظری سند تحول بنیادین به طور ضمنی و آشکار، رویکردی نسبتاً تک بعدی در تبیین مفاهیم انسان‌شناختی با تمرکز بر عقل را مورد تأکید قرار دهد. موضوعی که البته، در تدوین رویکرد انسان‌شناختی و تربیت شناختی جامع اسلامی نباید از آن غفلت ورزید یا آن را امری حاشیه‌ای قلمداد کرد. نکته حائز اهمیت دیگر آن است که در این سند جایگاه مؤلفه‌ها و ابعاد انسان‌شناختی مانند فطرت، قلب و حتی نفس در انواع آن به ویژه نفس لوامه و مطمئنه در یک آرایش کلی و جامع انسان‌شناختی موردنظر قرار نگرفته است.

در مبانی نظری سند تحول، زیرنظام‌های راهبردی و مدیریت تربیتی، برنامه درسی، تربیت‌معلم و تأمین منابع انسانی، تأمین و تخصیص منابع مالی، تأمین فضا، تجهیزات، فن‌آوری و پژوهش و ارزشیابی مطرح شده است. صرف‌نظر از اینکه آیا این زیرنظام‌ها دربرگیرنده تمامی محورهای موردتوجه در نظام تربیت رسمی و عمومی است یا خیر؟

در مبانی نظری سند تحول در تعریف تربیت غیررسمی[۲] چنین آمده است که تربیت غیررسمی شکلی از فرایند تربیت است که در آن انواع شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن برمبنای نظام معیار اسلامی در جهت آماده‌سازی مربیان فراهم شده است، تا بدین وسیله بتوانند مراتب حیات طیبه را در ابعاد تربیت غیررسمی به عنوان سیستم و سازمان ارائه دهنده تعلیم و تربیت ضمنی به عنوان جریان آموزش و یادگیری ارائه دهند. (The theoretical foundations of fundamental transformation, 2013) به‌عبارت‌دیگر، تربیت غیررسمی به مقوله سازمان و سیستم برمی‌گردد، درحالی‌که، «تربیت ضمنی[۳]» در ارتباط با یادگیری و آموزش است (Brady, 1995).

## نقد مفهوم شناختی و ساختاری برنامه درسی ملی

نکته اول در خصوص ارزیابی و نقد مفهوم شناختی برنامه درسی ملی آن است که آنچه با عنوان «برنامه درسی ملی» جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۳۹۱/۶/۲۸ شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب

---

۱. وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْدَاداً يحِبُّونَهُمْ كحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبّاً لِلَّهِ؛
بعضی از مردم معبودهایی غیر از خداوند، برای خود انتخاب می کنند و آنها را چون خدا دوست می دارند، امّا آنها که ایمان دارند، عشقشان به خدا (از مشرکان نسبت به معبوهاشان) شدید تر است (بقره: ۱۶۵).

2. Informal Education
3. Implicit Education

رسیده است، «برنامه درسی ملی» در معنای متعارف آن نمی‌باشد، در این راستا باید خاطر نشان کرد که تفاوت عمده‌ای در معنا و مفهوم «سند برنامه درسی ملی» با «برنامه درسی ملی» وجود دارد. از نظر بل، «برنامه درسی ملی» برنامه‌ای است که جنبه تجویزی و الزامی دارد، درحالی‌که «سند برنامه درسی ملی» جنبه هدایت-گرایانه، ارشادی و رهنمودی دارد (Bell, 2001). از نظر لامبی، تدوین «چارچوب ملی برنامه درسی» نوعی «هدایت ملی» درباره آنچه باید آموخته شود، چگونگی آموختن، روش‌های ارزشیابی و پیامدهای مورد انتظار است (Lumby, 2001). در «سند برنامه درسی ملی» کشور، با وجود بی‌توجهی در «عنوان» این سند که مبین نوعی عدم توجه به تفاوت مفهومی «برنامه درسی ملی» و «سند برنامه درسی ملی» است، چنین آمده است که «برنامه درسی ملی «سندی» است که نقشه کلان و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به منظور تحقق هدف‌های آموزش‌وپرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌نماید. لذا، علاوه بر «اشکال و ابهام لفظی» در عنوان سند که به لحاظ تخصصی و فنی قابل قبول نیست، ضروری است در «تجدید چاپ»، عنوان سند به «سند ملی درسی» اصلاح شود. مشکل اساسی دیگری که در برداشت نظری و همچنین در فرآیند اجرا ایجاد می‌شود، مرزبندی بین انواع «نظام‌های برنامه‌ریزی درسی» است که در پرده‌ای از ابهام باقی می-ماند. این موضوع از این جهت مهم است که گرایش به طراحی «برنامه درسی ملی»، اساساً نوعی گرایش به «تمرکزگرایی[1]» است که منجر به استانداردسازی برنامه‌های درسی در یک جامعه می‌شود. درحالی‌که تدوین و طراحی «سند ملی برنامه درسی» می‌تواند زمینه را برای تحقق نوعی «انطباق متقابل[2]» و حرکت به سوی «تمرکززدایی» در سطح جامعه ملی و محلی را فراهم می‌سازد. به‌عبارت‌دیگر، از طریق تدوین «سند ملی برنامه درسی» می‌توان به امر «تمرکززدایی» در برنامه‌ریزی درسی اقدام نمود. دراین‌باره به منظور رفع معضل و مشکل مغایرت مقوله «عدم تمرکز» و «وحدت ملی»، تهیه و تدوین «سند ملی برنامه درسی» به عنوان رهنمودهای کلی برای برنامه‌ریزی پیشنهاد می‌شود که در پرتو آن امکان واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به مناطق مختلف فراهم آید و درعین‌حال به وحدت و انسجام ملی آسیبی وارد نشود (short, 1982). از این منظر می‌توان گفت که با تدوین «سند ملی برنامه درسی»، امکان هماهنگ و همسوسازی گرایش به «تمرکززدایی» در نظام برنامه‌ریزی درسی فراهم می‌شود.

به هر حال باید گفت که بین برنامه درسی ملی که جنبه الزامی[3] و تجویزی[4] دارد، با سند ملی برنامه

1. Centralization
2. Interaction adaptation
3. Mandatory
4. prescriptive

درسی که جنبه ارشادی و رهنمودی[1] دارد و دربردارنده اصول و قواعد کلی و عمومی برای برنامه‌ریزی درسی است، تفاوت عمده‌ای وجود دارد. امری که در تدوین برنامه درسی ملی کشور موردتوجه قرار نگرفته است و ابهامات گوناگون شکلی و محتوایی را در پی دارد. این مشکل بیشتر ناشی از آن است که در مبانی نظری سند تحول، برنامه درسی با عنوان «مجموعه فرصت‌های تربیتی نظام‌مند» (از سطح ملی، منطقه‌ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس) تعریف شده است، اما به این مقوله مهم که اساساً «نظام برنامه‌ریزی درسی» در ایران چگونه «نظامی» باید باشد، توجه وافی و کافی نشده است. به‌عبارت‌دیگر، مشخص نشده است که «نظام برنامه‌ریزی درسی» در ایران نظامی «متمرکز»، «نیمه متمرکز» یا «غیرمتمرکز» خواهد بود. موضوعی که ابهام و اشکالی اساسی در تدوین آنچه «برنامه درسی ملی» نامیده شده است، ایجاد نموده است.

به طورکلی، ازآنجاکه در اسناد تحول مانند مبانی نظری و سند تحول بنیادین به بحث بسیار مهم نوع «نظام برنامه‌ریزی درسی» پرداخته نشده است، تناقض‌های چندگانه و ابهام‌های گوناگونی درباره نقش و مشارکت گروه‌های ذی‌نفع ازجمله مدیران و معلمان به چشم می‌خورد. علاوه بر آن، در محتوای اسناد نوعی تأکید تلویحی و گاهی آشکار بر «تمرکزگرایی» می‌شود، اما اینکه آیا «نظام متمرکز» می‌تواند منشأ ایجاد «تحول» در نظام تعلیم و تربیت کشور باشد، خود بحث دیگری است که باید به عنوان «یک مانع جدی تاریخی و رسوب یافته» حاکم بر تفکر و تصمیم‌های سیاست‌گذاران و مدیران تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی کشور، مورد «واکاوی» قرار گیرد؛ چرا که ایجاد تحول بدون توجه به شرایط و استلزام‌های آن در حوزه دگرگونی «نظام‌های تربیتی» اساساً امکان ناپذیر است. در جمع‌بندی کلی این محور باید گفت که موضع و مواضع اسناد تحول در خصوص نوع، سطح و میزان مشارکت و چگونگی آن در چارچوب یک «نظام تحول‌آفرین[2]»، در معرض نوسان‌های گوناگون، ناهمگونی و ناهماهنگی‌های مفهومی فراوان قرار دارد.

اسناد تحول با وجود طرح دیدگاه‌ها و دعاوی بلندمرتبه و آرمانی خود، در تدوین «نظامی» از تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی که بتواند امور موعود را محقق سازد، دچار اجمال، ابهام، آشفتگی و سازمان نایافتگی شده است. مقوله‌ای که باعث شده تا به طور نمونه، سند برنامه‌ای درسی ملی (نه برنامه درسی ملی) را از مرتبه و موقعیت یک سند نسبتاً آرمانی، نظام‌مند و روشمند به جایگاه نازلی چون بیان مواضع عمومی و کلی نامنسجم، نامنظم و ناهماهنگ فرو بکاهد. امری که پیامدهای نظری، علمی، عملی و کاربردی نامعینی را در پی خواهد داشت و عرصه «تحول» را به ورطه «تکرار» رویکردها، ساختارها و نظام‌های کهنه گذشته و تنها در پرتو القاب و الفاظی جدید به سوی مسیری نامعین و نامتعین رهنمون می‌سازد.

5.Guidance
1.Transformative System

**نتیجه**

چنانکه بیان شد در تدوین اسناد تحول نظام تعلیم و تربیت کشور تلاش‌های بسیار ارزنده‌ای به منظور ارائه دیدگاهی سامان‌یافته در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان مبنای فعالیت‌های نهاد تربیتی کشور صورت گرفته است. هرچند این کوشش ارزشمند و بدیع است، اما آن‌چنان‌که به لحاظ «روش‌شناختی» و «نظری» بایسته است، چندان «روشمند» و «نظام‌یافته» انجام نشده است. به هر حال، این «نظام نایافتگی» موجود و مشهود در اسناد موجب عدم برقراری تناظر و هماهنگی «روشمند» بین اسناد تحول شده است. از نظر «روش‌شناختی» مطالعات اسناد تحول از یک «پارادایم» یا « طرح روش شناسانه» خاصی تبعیت نمی‌کند و این امر خود موجب بروز ابهام‌ها و ناهماهنگی‌های جدی در اسناد شده و به گونه‌ای که ساختار، محتوا و دستاوردهای اسناد را « متزلزل» ساخته است. علاوه بر این، «عدم انسجام مفهوم شناختی» در اسناد نیز تابعی از نقایص روش‌شناختی در تدوین آنهاست. به طور نمونه، ناهماهنگی در بیان مواضع که گاهی از رویکرد «فطرت‌گرایی» و در موارد دیگری از «رویکرد عقل‌گرایی» در بیان دیدگاه‌های تربیتی استفاده شده ازجمله این ناهماهنگی‌هاست. به همین دلیل از منظر تقدم «نقد روش‌شناختی» بر «نقد نظری»، این نوشتار قابل دفاع می‌باشد؛ چرا که بخش عمده‌ای از مشکلات و مناقشات مفهومی اسناد تحول ریشه در مواجهه غیر روشمند و غیر روش‌شناختی با مقوله طراحی و تدوین اسناد دارد. این امر باعث شده تا نوعی ساختار نایافتگی، نظام نایافتگی و عدم همراهی و هماهنگی در طرح مواضع و بیان مفاهیم آن‌چنان‌که اشاره شد، در اسناد تحول به وفور مشاهده شود.

برای پیشگیری از بروز معمول چنین مشکلاتی در مطالعات وسیع و گسترده‌ای مانند طراحی و تدوین اسناد ملی لازم است، نخست در تعابیر روش‌شناسانه آن، «فاز صفر» طرح تدوین شود و پس از آن گام‌ها و فازهای هر سطحی از مطالعه و اسناد به صورت روشمند و نظامند انجام پذیرد. امری که احتمالاً در انجام چنین کار بزرگی مورد کم توجهی قرارگرفته است. به طور نمونه،، در این خصوص می‌توان گفت که چگونگی گذار از فلسفه و تربیت در جمهوری اسلامی و ورود به فلسفه تربیت رسمی و عمومی، و سپس عرصه کاربرد و عمل چندان روشمند نیست. در مبانی نظری سند تحول بنیادین تنها ذکر شده است که این کار در جلسات کمیته تدوین رهنامه و کارگروه تدوین با توجه به ملاک‌های متعدد ازجمله تناسب مفروضه‌ها و محتوا با تعالیم اسلامی موردبررسی نقد و بازبینی و اصلاح واقع شده است. افزون بر این، در فرایند تلفیق نتایج پژوهش‌های نظری از یافته‌های ارزشمند مطالعه تدوین بنیادهای فلسفی و دینی سند ملی آموزش‌وپرورش و سایر منابع معتبر اسلامی نیز استفاده شده است.» ( The theoretical foundations of fundamental transformation, 2010,

323). چنانکه ملاحظه شد، از نظر روش‌شناختی شیوه‌های انجام این اقدام مهم به نحو دقیق و بارزی که در مطالعات نظام‌مند پژوهشی مرسوم است، بیان نشده است. به همین دلیل می‌توان گفت که در اسناد تحول بنیادین بین «مبنا» ، «بنا» و «برنامه» رابطه منظم، روشمند، نظام‌مند و مدوّنی وجود ندارد. به‌عبارت‌دیگر، جریان فعالیت در فرایندهای چهارگانه تدوین اسناد مانند طرح باورهای تربیتی، ایده پردازی تربیتی، نظریه‌پردازی و اقدامات عمل پردازانه بایستی به نحو مدوّن و ساختاریافته، روشمند و روش شناسانه‌ای انجام پذیرد؛ زیرا اگرچه آرمان سرایی» و آرمان سازی در تعلیم و تربیت اقدامی مطلوب است، اما ثمره آن باید به نحو نظام‌مندی در دیدگاه‌های تربیتی و برنامه‌های تربیتی تبلور و تجلی بارز یابد تا امر انتقال ایده‌های تربیتی به نظام‌ها و سپس برنامه‌های تربیتی به نحو مطلوبی انجام شود. به هر حال، اگر این گونه انتقال‌ها به نحو مطلوبی صورت نگیرد، طرح دیدگاه‌ها فقط در چارچوب بیان دیدگاه‌های کلی و آرمان‌های تربیتی محدود می‌شود که به نوعی ورود به طرح مواضع در قالب جادوی کلمات و عبارت‌های کلی نغز و شعارگونه و در حد نوعی سونامی الفاظ و دعاوی باقی خواهند ماند. در پایان ذکر این نکته ضروری است که هدف از نقد و تحلیل، تلاشی در جهت تحلیل ابعاد روش شناسانه و مفهوم شناسانه اسناد تحول است و امید می‌رود در تکمیل و رفع کاستی‌های اسناد موردتوجه جدی دست‌اندرکاران قرار گیرد.

**References**


Quran

Amid, H. (1995). *Amid Persian Culture, Publication*: Amir Kabir. (In persion).

Bagheri, K. (2002). *Religious education infront of twenty-first century challenges Journal of knowledge.* (2).3-10. (In persion).

Bell, L. (2001). Cross – curriculum co-ordination. In the managing the curriculum. (Ed.), *D. Middle wood and N. Burton* (p 145). London: Paul Chapman Publishers.

Brady, L. (1995).*Curriculum development. Prentice-Hall. New York and London. Oxford Advanced Learners Dictionary*.Oxford University Press, p 1361.

Creswell, J. W. (2013) *Approaches, quantitative, qualitative and mixed, and individual knowledge*. (A. salehi, and H. danaeefar). Tehran: Mehraban. (In Persian).

Creswell, J.W. (1999*). Mixed- method research: Introduction and application. In G.J. Cizek (ED). Handbook of educational policy* (pp. 455-472). San Diego: Academic press.

Crotty, M. (1998). *The foundation of social research: Meaning and perspective in the research process*. London :Sage.

*Document of education organization.* The 1st International Congress on Religious Culture and Thought. (PP.429-444), (In Persian).

Isapoor, A. (2015). *The Study and Criticism of religious rearing in fundamental evolution*

Lumby, J. (2001). *Forming teaching and learning in the twenty-first century*. Middle wood and Burton (Eds), in managing the curriculum, Paul Chapman pub, London and New Delhi.

Marzooghi, R. (2013). *Foundations, Principle and Emerging Development in the Contemporary Education*. Shiraz: takht jamshid. (In Persian).

Marzooghi, R. (2015). *Curriculum sciences.*Tehran: Avae Noor publication. (In Persian).

Marzooghi, R. (2015). *Structural Theory in the Paradigm of Islamic Education*, Publications: Avaye Nour. (In Persian).

Marzooghi, R. (2016). *Review of methodological and theoretical of fundamental transformative documents education of the Islamic Republic of Iran*. Publications: Avaye Nour. (In Persian).

Marzooghi, R. and Razmjo, A. (2012). *Specialized Dictionaries of Education*, Publication: Rahnama. (In Persian).

Marzooghi, R., Heidari, A. & Keshavarz, F. (2016*.) the non- formal Education in Iran and the World,* Publication: Avaye Nour. (In Persian).

Middle wood, D., & Burton, N. (2001). *Managine the curriculum. Paul Chapman pub.* Company, London and New Dehli.

Mosadegh, H. (2012). *What is the fundamental document of education is neglected.* Borhan base analysis, available on: http://borhan.ir/NSite/FullStory/News/?Id=4159, (In Persian).

Naghibzadeh, (1995) *At the Philosophy of Education*, Publication: Agah. (In Persian).

Peyravani Nia, P., & Peyravani Nia, P. (2014). *Evaluating Contents of Document of Fundamental Reforms in Education, Focusing on Organizational Learning. Retrieved fromhttp://ijvlms.ir/online/files/site1/user_files_2944c2/hodafakhrzad-A-10-6-108-b8c15be.pdf.*

Safar Heidari, H. and Hosein nejad, R. (2014). Approaches to educational equity (at the place of justice in the document, Thvl Basic education system). *Journal of Research Letter foundations of education*, 3 (5).

Short, E. (1982). *Curriculum development and organization. Encyclopedia of Education*, Pergamon press, pp .405-412.

The document of fundamental transformation of education in Islamic Republic of Iran. (2012). (In persion).

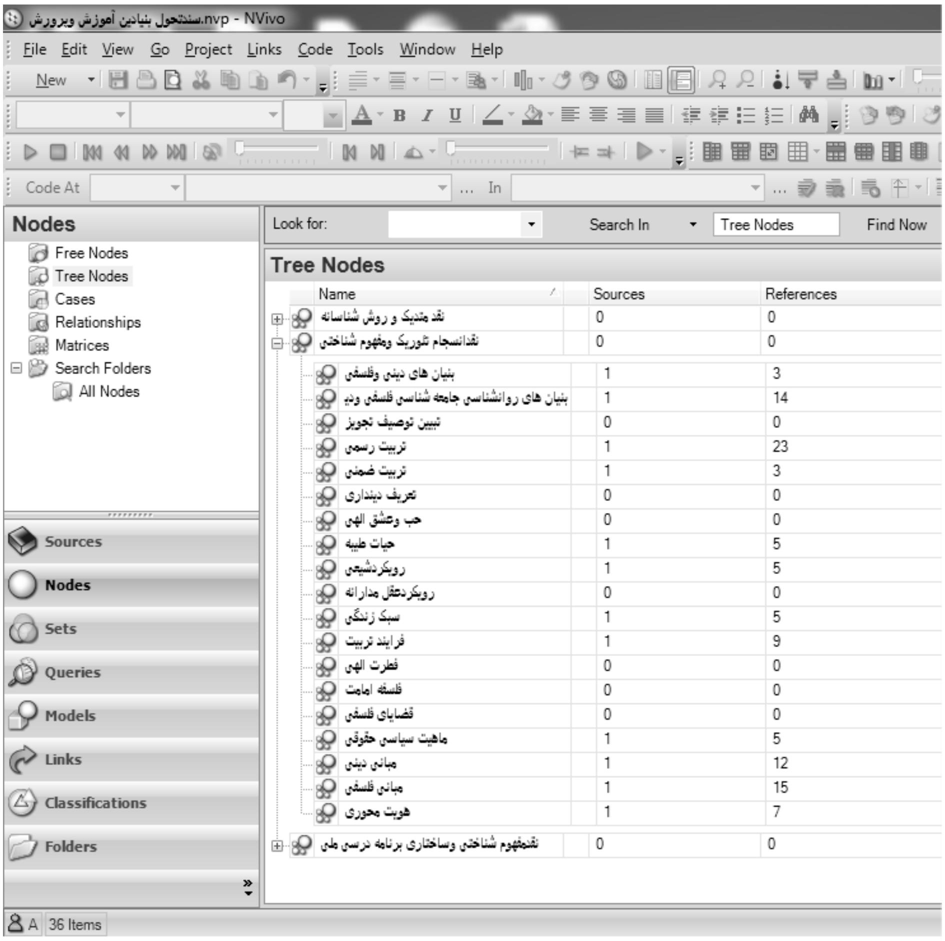
The statement of our Supreme Leader Imam Khamenei (Friday, July 27, 2007). (In persion).

The theoretical foundations of fundamental change in the system of formal education in Islamic Republic of Iran. (2010). (In persion).

## پیوست

در جدول شماره (۲) ساختار کد نویسی و نمونه ای از قالب چگونگی تشکیل و سازماندهی شبکه مضمامین ارائه شده است.

**جدول (شماره ۲): ساختار کد نویسی و نمونه ای از قالب مضامین سند تحول بنیادین**




| Name | Sources | References |
|---|---|---|
| نقد متدیک و روش شناسانه | 0 | 0 |
| نقدانسجام تئوریک ومفهوم شناختی | 0 | 0 |
| بنیان های دینی وفلسفی | 1 | 3 |
| بنیان های روانشناسی جامعه شناسی فلسفی ودی | 1 | 14 |
| تبیین توصیف تجویز | 0 | 0 |
| تربیت رسمی | 1 | 23 |
| تربیت ضمنی | 1 | 3 |
| تعریف دینداری | 0 | 0 |
| حب وعشق الهی | 0 | 0 |
| حیات طیبه | 1 | 5 |
| رویکردشیعی | 1 | 5 |
| رویکردعقل مدارانه | 0 | 0 |
| سبک زندگی | 1 | 5 |
| فرایند تربیت | 1 | 9 |
| فطرت الهی | 0 | 0 |
| فلسفه امامت | 0 | 0 |
| قضایای فلسفی | 0 | 0 |
| ماهیت سیاسی حقوقی | 1 | 5 |
| مبانی دینی | 1 | 12 |
| مبانی فلسفی | 1 | 15 |
| هویت محوری | 1 | 7 |
| نقدمفهوم شناختی وساختاری برنامه درسی ملی | 0 | 0 |

**(شکل شماره۱): مدل شبکه مضامین سند تحول بنیادین براساس رویکردهای انتقادی**

